

Kleinbach, Karlheinz

O-Ton und Heidi

Sonderpädagogik 24 (1994) 4, S. 224-230



Quellenangabe/ Reference:

Kleinbach, Karlheinz: O-Ton und Heidi - In: Sonderpädagogik 24 (1994) 4, S. 224-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117172 - DOI: 10.25656/01:11717

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-117172>

<https://doi.org/10.25656/01:11717>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

O-Ton und Heidi

Zur Verwendung des Cassettenrecorders an der Schule für Geistigbehinderte

Karlheinz Kleinbach

Eingrenzung der Thematik

Zeitgemäß wäre sicherlich, über die gegenwärtige Nutzung des *Computers* im Bereich schulischer und außerschulischer Heilpädagogik nachzudenken. Auf Fortbildungen werden Erfahrungen über Programme zur Wahrnehmungsförderung, zum Rechnen, Lesen und Schreiben und Spielprogramme vorgestellt, diskutiert und empfohlen. Der Sonderpädagogische Kongress in Aachen im November dieses Jahres wird die neuen Technologien in *unterrichtlicher Hinsicht* als eigenes Schwerpunkt-Thema aufgreifen.

Nötig erscheint auch eine pädagogische Verständigung über die Nutzung von Kabel- und Satellit-TV durch Kinder und Jugendliche. Wie eine kürzlich erschienene Studie des Hamburger Instituts Jugend – Film – Fernsehen zeigt, kennen sich Kinder aus im Programm¹. Kinder wählen weniger gezielt Sendungen aus. Vielmehr wandern auch sie mit der Fernbedienung durch die Kanäle bis sie etwas Unterhaltendes gefunden haben. Die Fernbedienung ermöglicht die nahtlose Ausnutzung des Angebotes durch *channel hopping* oder *channel switching*. Die angemessene Bezugsgröße ist deshalb nicht mehr die Einschalt- sondern die Berührungsquote des jungen Zuschauers bezogen auf ausgestrahlte Sendungen. Die telematische Aufmerksamkeit konkretisiert sich im Ausführen von Schnitten (*switch*). Das Aneinanderfügen von zufälligen Sequenzen ergibt nicht eine narrative Struktur (*story, plot*). Entscheidend sind die Figuren, die Kinder an die Mattscheibe fesseln und weniger eine Handlung².

Statt Computernutzung oder TV/Video-Konsum soll die Aufmerksamkeit einem zwi-

schenzeitlich eher altbackenen Medium gelten. Hörspieltassetten und Cassettenrecorder können derzeit als *das* Kindermedium gelten. Dies liegt nicht zuletzt an extrem gesunkenen Geräte- und MC-Preisen. Drei große Medienkonzerne teilen 90% des Marktes an Kinderhörspielen unter sich auf: BMG Ariola (EUROPA: TKKG, Knight Rider, Masters of the Universe), Polygram-Philips (KARUSELL: Alf, Walt Disney, Ghostbusters, Turtles) und ITP Ton- und Bildträger GmbH (KIOSK: Blümchen, Blocksberg). Dabei läßt Benjamin Blümchen mit einer Erfolgsbilanz von 43 goldenen und 12 Platinplatten sowohl Phil Collins wie auch das Naabtal Duo weit hinter sich³.

Zu Häufigkeit und Umfang der Verwendung von Cassetten durch Menschen mit Behinderung gibt es bisher keine repräsentativen Erhebungen und darauf bezogene vergleichende Untersuchungen. Die nachfolgenden Überlegungen können sich deshalb nicht auf eine breite empirische Befundlage berufen sondern ausschließlich auf eigene Erfahrungen mit Schülern und Schülerinnen der Rossental-schule Albstadt.

Bis auf wenige Ausnahmen besitzen alle Schülerinnen und Schüler einen eigenen Cassettenrecorder, sowie zwischen vier und zwanzig Hörspiel- und Musiktassetten. Sofern ein Cassettenrecorder nicht bereits vorhanden war, wurde ein solches Gerät meist aufgrund einer Empfehlung anderer Eltern angeschafft.

Die Kinder und Jugendlichen können die Geräte überwiegend allein bedienen. Fast alle können eine ausgewählte Cassette selbständig ins Abspielgerät einlegen, das Gerät ans Stromnetz anschließen, die Abspielseite wechseln, die Lautstärke einstellen.

In Gesprächen berichten Eltern über einen

intensiven Gebrauch. Viele Eltern sehen eine Entlastung darin, daß ihr Kind einige Zeit alleine Cassetten anhört.

Auch in der Schule stehen Cassettenrecorder und eine begrenzte Zahl von Hörspielcassetten zur Verfügung. Zum Teil werden Cassetten von den Schülern mitgebracht und ausgetauscht.

Cassetten laufen als Hintergrund-Geräusch bei Spielen. Oder Kinder hören Cassetten zu beim Ausruhen, vor dem Einschlafen usw. Manchmal werden einzelne Sequenzen herausgesucht und wiederholt. Texte von solchen Sequenzen können Kinder häufig mitsprechen.

Walter, ein Schüler der Werkstufe, nimmt jeden Samstag für seinen Freund Michael die Radioberichterstattung der Bundesligaspiele auf. Sie hören die Sendung gemeinsam montags in der Mittagspause. Die Cassetten werden von beiden teilweise archiviert.

Sigrid hat einen konstanten Wunsch: „Heidi hören!“. Aufgrund einer fortschreitenden Erkrankung der Augen und der Motorik, verliert Sigrid räumliche und zeitliche Orientierungen. Sie gerät zunehmend in Abhängigkeit von anderen Menschen. Die Heidi-Cassette bleibt ihr als vertraute Hör-Welt.

Cassetten innerhalb von Hörerziehung

Cassetten kommen in der Schule aber nicht nur als Teil einer bisher nicht reflektierten Schulkultur vor, sondern sind auch Unterrichtsmedium im Rahmen von Hörerziehung, Artikulationsförderung und Sprecherziehung. Hören gilt als Voraussetzung für kompetentes Sprechen und ist deshalb eine mögliche Störquelle im Sender-Empfänger-Modell von Kodierung und De-Kodierung zirkulierender Kommunikationsinhalte. Hörerziehung wird entsprechend als *Wahrnehmungsförderung* aufgefaßt. So empfiehlt Marianne Borstel beispielsweise folgenden Ablauf:

1. Hören von unperiodischem Schall aus der Umgebung (Lärm)
2. Hören von periodischem Schall (Töne, Geräusche)
3. Hören von einfachen Lauten, die zur Nachahmung reizen
4. Hören von sog. Bedeutungslauten (Tierstimmen, Ausrufe)

5. Hören von Klangsequenzen
6. Differenzieren von Sprachlauten⁴.

Einer solchen Förderkonzeption liegt ein objektiv-physikalisches Hörmodell zugrunde. Lärm, Töne, Laut, Signal, Klang, Sprechen sind die aufeinanderfolgenden Hörereignisse innerhalb einer hierarchisch gegliederten Hörentwicklung. Innerhalb dieses Modells erfolgt die *Produktion* von Lärm, Ton, (Lall-)Laut, Signal, Klang und Sprechen nach der Rezeption als Nachahmung. Untersuchungen zur Lautproduktion während der sogenannten Lall-Phase stellen ein derart gegliedertes Hörmodell infrage, weil es u.a. die soziale Dimension von Schallereignissen unberücksichtigt läßt. Auch bleibt ausgeblendet, was es bedeutet, sich selbst im Produzieren von Geräusch, Klang und Laut zu vernehmen⁵. Die Abfolge „erst hören, dann nachahmen“ setzt voraus, daß Hörer und Schallerzeuger *prinzipiell austauschbar* sind. Hören und Erzeugen von Geräusch und Klang sind gewissermaßen zwei Seiten *derselben Sache*. Entsprechend sind auch Sprecher- und Hörerrolle *prinzipiell austauschbar*⁶. Hinzu kommt, daß in einem solchen Modell Hören, Horchen und Zuhören qualitativ nicht unterschieden werden können. Diese Unterscheidung scheint uns jedoch in didaktischer Hinsicht bedeutsam.

Horchen, Hinhören und Zuhören als Bestimmungsmoment eines Förderkonzeptes

Das *Horchen* auf Geräusche liegt vor dem Kommunikativen. Es ist eine Erwartungshaltung und kann Gehörtes von einem Grund oder Horizont trennen.

Anders das *Hinhören*. Dies ist eine hermeneutische Kategorie, insofern eine *Stellung* eingenommen wird. Im Hinhören unterscheiden wir die Stimme vom Geräusch. Durch diese Einstellung verbindet sich der Hörende mit dem zu Hörenden, bis hinein in einen muskulären Nach- oder Mitvollzug des Sprechvorgangs⁷. Hinhören heißt entziffern, was vor einem liegt, was auf einen zukommt als *Was* und als *Grund des Was*. Das Hinhören wird zur Fähigkeit, unbekannte Räume – auch rein sprachliche Räume – abzutasten. Hinhören entwickelt sich zu einem Scanner-Verhalten, zur besonders geformten Öffnung hin auf eine

Polysemie des Hörbaren. Hinhören ist *intentional* und deshalb ist das Hörbare nicht grenzenlos und nicht unbegrenzt⁸.

Davon wiederum ist das Zuhören zu unterscheiden. „Zuhören ist das evangelische Wort *par excellence*“⁹. Dessen aktive Ausrichtung (Zu-Hören) wird vielleicht erst in der anderen Schreibweise deutlich. Dem Zuhören entspricht das Angesprochen-Werden. Dieses Angesprochen-Werden vom anderen Menschen findet nicht statt im Modus des Sehens, sondern im Hören. Die Metapher für *Erkenntnis* ist der Blick, diejenige für *Sozialität* das Hören. So ist die Beziehung zum anderen Menschen die der Stimme. In ästhesiologischer Hinsicht unterscheiden sich Hören und Sehen fundamental. Beim Hören ist die Zeitordnung des Datenerwerbs die Ordnung des Objektes selbst. Hören ist Linearität im Unterschied zum schweifenden, unsteten, umherirrenden Sehen¹⁰. Dies wurde m.E. von vorliegenden Förderkonzeptionen nicht berücksichtigt.

Anders als bei o.g. Förderkonzeptionen geht es uns deshalb darum, die im Erzählen *anwesende* Stimme hervorzuheben. Dies scheint uns ein wesentliches Moment, weshalb Cassetten für Kinder so attraktiv sind. Anfang und Schluß sind von dieser Stimme klar markiert. Der Erzählablauf ist beliebig oft wiederholbar und bleibt in der Wiederholung stets gleich. Das narrative Ziel ist das Erzählen und nicht unbedingt das Erzählte. Dafür spricht, daß Hörspiele für manche Schülerinnen und Schüler aus einer Anzahl und Abfolge von Figurenkonstellationen oder aus einer Reihe von Formulierungen oder in der Nennung von Personen-Namen und Dingen bestehen. Vor allem aber sind sie *Erzähl*-Weg mit einer Abfolge von (Merk-)Stationen¹¹. Das eigene Wiedererzählen durch die Kinder stellt dabei keineswegs das aktive Gegenstück der gehörten Erzählung dar. Vielmehr liegt bereits im Hinhören auf die Stimme eine Aufmerksamkeit, die sich eine stimmliche Form sucht, indem die Kinder einzelne Sätze, Redewendungen, Namen laut mit- oder nachsprechen. Handelt es sich – kulturgeschichtlich gesehen – um eine Art Wiederaufnahme einer abgerissenen Erzähltradition? Das Erzählen ist frei von alltäglichen Notwendigkeiten, Befolgungen und Zwängen und Verunsicherungen, frei auch von der blinden, bewußtlosen Routine des Tagtäglichen. Erzählen hat keinen *praktischen* sondern *poetischen* Status.

Es bringt etwas zur Welt oder *wiederholt* Namen als Pointe, enthält mit seiner Wiederholung rituelle Momente, suspense und Schreckseligkeit.

Über die Möglichkeit des Umgangs mit dem Cassettenrecorder in einer Werkstufengruppe

Für das zweite Tertial des Schuljahres 93/94 hatten wir uns im Kollegium innerhalb des Themenbereichs „Umgang mit Medien“ gruppenübergreifend auf den Umgang mit dem Cassettenrecorder festgelegt. Dabei sollten in den Stufen je nach Lernbedarf und Voraussetzung unterschiedliche Aspekte thematisiert werden, z.B.:

- Bedienung i.S. der technischen Handhabung (Tastaturgröße, Piktogramme, Einlegen der Cassette, techn. Sicherheit).
- Zugänglichkeit: Hörzeiten, Kopfhörer, Lautstärkeregelung, Ausleihen in der Stadtbücherei.
- Ausnahme: Alltagsgeräusche und *sounds* der eigenen Lebenswelt (Phonogramme) Radiosendungen, sich vorstellen und sich verstellen (eigene Stimme und technische Manipulation/Hall, Verzerrer).
- Tondokument: Umfrage, Interview, Reportage als Erinnerungsspur eines Vorhabens.
- Möglichkeiten des Wiederfindens der Aufnahme (Archivierung, Zählwerk, Abspieldauer).

Die Vorbereitung fand innerhalb eines pädagogischen Tages an der Schule statt. Dabei wurde das Kollegium durch zwei Rundfunk-Journalistinnen in die technische Handhabung von Aufnahmegerät und Vorgehensweisen bei Umfrage und Interview eingeführt¹².

In den folgenden Wochen und Monaten nahmen wir zu Betriebserkundungen, Werkstattpraktika und Einkaufsgängen in die Stadt immer ein Cassettengerät mit. Die Schüler führten Geräusch- bzw. Interviewaufnahmen immer zu zweit durch (Mikrofon/Fragen stellen und Gerätebedienung/Aussteuern der Aufnahme). Zurück in der Schule hörten wir die Aufnahmen und überspielten Gelungenes. Zwei Schüler legten hierzu eine Übersichtsliste an.

So entstand über einen Zeitraum von drei Monaten ein akustisches Album, das an Perso-

Seite A-1
Werkstufe

- 0.01 Vorstellung der Werkstufe
 0.65 Schüler erzählen vom Praktikum
 1.32 Interview von der Werkstadt
 1.77 Maschinen
 1.84 Interview von der Werkstadt
 2.81 Interview von der Schule
 3.27 Int. von der Bäckerei
 3.55 Int. bei der Ausstellung Ebingen
 3.89 Figuren sprechen (Schüler machen Schar)
 4.76 Int. mit der Polizei

Seite B-2
Werkstufe

- 0.02 Mit Leuten (in Ebingen)
 0.36 kultureller Verkehrsmittel (in Ebingen)

Ende 0.84

nen, Räume und Ereignisse erinnern half und das beim Hören stets Erzählen initiierte. Wie ein Skizzenbuch oder eine Fotografie, so waren die Aufnahmen zu *Erinnerungsspuren* der gemeinsamen Unternehmungen der Werkstufe geworden. Diese „Erinnerungshilfe“ war der geplante Aspekt des Vorhabens. Viel wichtiger und interessanter wurde allerdings etwas anderes, nämlich das Interview selbst als kommunikative Situation: mit Hilfe des Tonbandes traue ich mich, fremde Menschen anzusprechen, zu fragen, was sie gerade machen und weshalb sie dies tun (Polizist, Zeuge Jehovas, Verkäufer, Busfahrer). Ich kann mich durch einen (auswendig gelernten) Satz vorstellen und so auch entscheiden, wann ich eine Gesprächssituation beenden möchte. Das Mikrophon wird gewissermaßen Schutz und Vermittler. Manche unserer Stadtgänge wurden so zur Gelegenheitssuche um Interviews. Das Gegenstück zu unserer Aufmerksamkeit für aktuelle Möglichkeiten wurde dabei zwangsläufig die Aufmerksamkeit der angesprochenen Menschen. Darin liegt m.E. das *inszenatorische* Moment der Interviewsituation¹³: Passanten bleiben stehen, der Nichtsprechende bringt den vermeintlich Sprechenden zum Reden weil er

über das „Kommunikationsmittel“ Mikrophon verfügt, die Kommunikationssituation wird vorhersehbar, weil bestimmte Versatzstücke lernbar sind („Guten Tag, wir sind von der Rosentalsschule. Dürfen wir Sie etwas fragen?“).

Erzählte Welt

Wird der Gebrauch des Cassettenrecorders als Requisit zur Inszenierung kommunikativer Situationen zu einem leitenden Gesichtspunkt, dann bekommt auch das *Erzählen* einen ganz anderen Stellenwert, dann werden ‚Heidi‘ und O-Ton vergleichbar. Dieser Vergleich respektiert den Unterschied von Fiktionalem und Authentischem und möchte die Grenzen zwischen Wirklichem und Erdachtem/Imaginiertem/Möglichem nicht verwischen, sondern stellt *Linearität* als erkenntnistheoretische Struktur/als ästhetisiologisches Prinzip vor. Die Textur von Welt entsteht als erzählte Linie. Gezeigte und gedeutete Welt ist erzählte, soziale Welt. Zeigen und Deuten im Modus des Erzählens verweist nicht auf einen dahinterliegenden, freiwerdenden Sinn, der sich

ablösen ließe vom Akt des Zeigens. Der Sinn liegt im Zeigen und Deuten: die erkannte Welt ist immer zugleich auch eine Welt, die *für mich* vom *anderen* Menschen gedeutet wird, sie ist eben darin prinzipiell soziale Welt: „An Augustes Hand ging ich hinaus auf die Straße. Die Entdeckung der Stadt ist verbunden mit dem Druck von Augustes Hand“¹⁴.

Rehabilitierung einer Ästhesiologie des Gehörs als Aufgabe von Heil-Pädagogik

Der Unterricht hätte so die Aufgabe, Situationen zu arrangieren, in denen Erzählen von Welt ermöglicht wird. Und hier kommt – nicht zufällig! – das Ästhetische ins Spiel, nämlich Linearität als *musikalische* Struktur, z.B. in der Scheiblauber Rhythmik, als Tanz- und Tonspur, im Spiel das entwickelt, das zeigt und Gesten sperrt.

Heilpädagogik kann sich nicht im Arrangieren von Reizangeboten erschöpfen, etwa als Stimulationsangebot und Hör-Rätsel („Was hörst du da?“, „Hör-Spiele“). Denn der Sinn der Sinne erschöpft sich *nicht* in der Sensibilisierung unserer Wahrnehmungsorgane und der Funktionalisierung der Motorik. Der Sinn der Sinne liegt in der Zeig- und Deutbarkeit (Riechbarkeit, Hör-, Seh- ...) von Welt. Das ist – und dies vergißt auch das Erfahrungsfeld der Sinne von Hugo Kükelhaus – eine zutiefst *soziale* Dimension.

Die Erzählung ist ein solcher Zeige- und Deutungsmodus. Fotografie, Video, Theater, Malerei, Performance, Schrift sind weitere und zugleich in ihren Möglichkeiten davon verschiedene Möglichkeiten.

Mit dem Cassettenrecorder wird es möglich, solches Zeigen und Deuten zu dokumentieren. *Möglich* in zweifacher Hinsicht: sozial und kognitiv. Erstens indem der *andere Mensch* für mich Welt zeigt und deutet. Und zweitens indem ich diese mir gezeigte und ge-deutete Welt *erinnere, interpretiere und verstehe* und mich deshalb angemessen in ihr verhalten lerne.

Anmerkungen

¹ Institut Jugend – Film – Fernsehen Hamburg im Auftrag der Anstalt für Neue Medien: Zwischen Vergnügen und Angst. Berlin (Vistas Verlag) 1994. Dies ist eine empirische Studie über hundert Kinder und Jugendliche aus Hamburg im Alter zwischen 8 und 13 Jahren. Vgl. auch Christiane Schöwer: Kinderalltag – Medienalltag, Praxisbeispiele für medienpädagogische Arbeit mit Kindern, Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin o.J.

Im übrigen ist zu verweisen auf die grundlegende Arbeit von Horst Heidtmann: Kindermedien, Stuttgart 1992 (= Sammlung Metzler Band 270). Hier werden Kindermedien Zeitschrift, Comic, Theater, Film, Tonträger, Fernsehen, Video, Computer und Spielzeug in Einzelbeiträgen vorgestellt. Eine ausführliche Bibliographie, unterteilt nach Handbüchern, Rezeption, Geschichte, Pädagogik ist den Einzelbeiträgen beigelegt.

² Wir haben erheblich Zweifel an der gängigen These, derzufolge beim Fernsehen die augenblickliche Befriedigung von Wünschen und Phantasien erfolgt. Es ist zwar möglich, per Fingerdruck das durch Television Mögliche herbeizuzaubern. Weil der Zuschauer aber eigentlich gar nicht hinsehen muß, wird auch die Vorstellung der Glücksverheißung *dieses* Erwünschten fraglich.

Aus dem Blickwinkel einer *ästhetischen Erziehung* erscheint m.E. eine andere Frage viel ergiebiger: ob dieses collagierende *channel hopping* etwas mit dem filmischen Schnitt zu tun hat. Das Breitbandkabel dient als Lieferant von akustischem und visuellem *Rohmaterial*. Allerdings läßt sich dieses Material nicht wie bei den Printmedien absichtsvoll komponieren, also nach syntagmatischen Regeln zerlegen und arrangieren. Vielmehr ist beim *switch* Gleichzeitigkeit die Bezugsgröße. Während der filmische *Schnitt* verbindet, wird im *switch* jeweils eine mögliche Gegenwart realisiert, wobei alle übrigen Gegenwarten immer virtuell bleiben („mal reinhören“). Eine Gesamtheit kann dadurch nicht entstehen, insofern ein übergreifender Sinn der Einzelsequenzen von vornherein fehlt. Es kommt auch keine fließende Erzählung zustande, weil sehr unterschiedliche Zeichenvorräte, Deutungsmuster und spezifische Symboldateien regieren. „Und das Vermischte bleibet stumm“ heißt es in einer Gedichtzeile von Benn (aus: *Ach, das Erhabene*).

- ³ Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch, daß Kinder-Medien fast immer im Medienverbund erscheinen. Die multimediale Verwertung (*merchandising*) von Figuren, Geschichten und Requisiten erreicht im Idealfall alle Sinnesempfindungen (Fernsehen/Video, MC, Spielfigur, Fruchtgummi/Speiseeis, parfümierte Figur. Das funktionale Gegenstück dieser Mediatisierung von Kindheit ist die Infantilisierung von Programminhalten mit häufig geradezu kindischen Artikulationsformen in Radio und TV: „Die Komplexität der meistgehörten Musikprogramme entspricht... den kognitiven Fähigkeiten von Kindern“ (Heidtmann 1992, 59 siehe Endnote 1).
- ⁴ Marianne Borstel 1982, 334. Ähnlich wie Marianne Borstel argumentieren Marianne Braun: Förderung sprachlicher Kommunikation bei Geistigbehinderten, Berlin ²1983; Finkel/Matthes: Gehörerziehung mit geistigbehinderten Kindern, Weinheim/Basel 1976; G. Knura und B. Neumann: Pädagogik der Sprachbehinderten, Berlin 1982, 168; Werner Löscher: Hör-Spiele, München ²1986; Susanne Wachsmuth: Mehrdimensionale Analyse zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten Geistigbehinderter, Gießen 1986; Renate Weigel: Komplexe Förderung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Down-Syndrom, Regensburg 1990.
- ⁵ Wenig plausibel ist es beispielsweise, Donner, Wind oder Meeresbrandung von Bagger, Düsenjet oder Staubsauger zu unterscheiden. Jede Unterscheidung braucht eine Bezugsgröße, die außerhalb des von ihr Unterschiedenen liegen muß. Innerhalb eines objektivphysikalischen Verständnisses wäre dies die Lautstärke. Andere Ansätze gehen davon aus, daß Lärm-Wahrnehmung eher von neuropsychologischen Bedingungen wie Aufmerksamkeit, Wachheit und Tonusregulation bestimmt sind. Vgl. Joachim Graichen: Teilleistungsschwächen in den hierarchisch-sequentiellem auditiven, kinästhetischen und rhythmischen Regulationssystemen der Sprachproduktion, in: G. Lotzmann (Hg.) Aspekte auditiver rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie, München/Basel 1978, 9–31. Vgl. Michel Serres: Die fünf Sinne, dt. Frankfurt 1993, insbes. 111–204. Vgl. Michael Wimmer: Verstimmte Ohren und unerhörte Stimmen, in Kamper/Wulff: Das Schwinden der Sinne. Frankfurt 1984, 115–139.
- ⁶ Im Gegensatz zu dieser Annahme einer prinzipiellen Austauschbarkeit geht Wilhelm von Humboldt von einem ‚unabänderlichen Dualismus‘ aus. Danach besteht ein dialektisches Grundverhältnis, das sich als Erfahrung der Zweifelt vor allem und zuerst sprachlich niederschlägt. Grammatisch fundiert sich ein solcher Begriff von Zweifelt in der Form des *Dualis*. Humboldt geht davon aus, daß die kommunikative Struktur des ‚Du‘ keinesfalls reversibel ist und auf ‚ich‘ zu konjugieren ist. In didaktischer Hinsicht heißt die Konsequenz dieses dialektischen Grundverhältnisses: Sprechen trennt. Darin liegt übrigens auch die *ethische* Struktur des Angesprochenwerdens durch den anderen Menschen. Die pädagogische Begründung einer solchermaßen fundierten Förderkonzeption steht meines Wissens noch aus.
- ⁷ Vgl. Maria Kolzowa: Untersuchungen zur Sprachentwicklung, in: Der Kinderarzt 6 (1975), 643–652.
- ⁸ Rudolf Bilz nennt in einem Aufsatz von 1962 das Ammenschlaf-Syndrom (vgl. Wie frei ist der Mensch? Paläoanthropologisch Band 1, Frankfurt 1973, 240). In dieser Polysemie gibt es Überlagerungen, Echos, Verdrehungen, Verzögerungen und Schleifenbildungen, sich-selbst-stabilisierende Geräusch-Patterns, Frequenzspaltungen und Ausfilterungen. Der Terminus *Polysemie* stammt von Paul Ricoeur: „Die geregelte Polysemie aber ist ein Sinneffekt, den die Rede hervorbringt. Wenn ich spreche, verwende ich lediglich einen Teil des Sinnpotentials; der Rest wird von der geschlossenen Bedeutung des Satzes abgedrängt... dennoch wird der Rest der semantischen Virtualität nicht beseitigt; die Wörter tragen ihn als eine nicht vollständig aufgehobene Möglichkeit mit sich“ (Ricoeur 1971, 91).
- ⁹ Roland Barthes: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn, dt. Frankfurt 1990, 253.
- ¹⁰ Vgl. Karlheinz Kleinbach: Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn 1994, 86–135.
- ¹¹ Zu solchen antiken und scholastischen Mnemotechniken vgl. Rita Sturlese: Giordano Brunos Schrift *De imaginum signorum et idearum compositione* und die philosophische Lehre der Gedächtniskunst; in: Klaus Hepeke et al.: Die Frankfurter Schriften Giordano Brunos und ihre Voraussetzungen, Weinheim 1991, 52–69; vgl. Frances A. Yates: Gedächtnis und Erinnern – Mnemotechnik von Aristoteles bis Shakespeare, Berlin ²1991.
- ¹² Vermittelt wurde dieses Vorhaben durch Frau Prof. Elisabeth Braun von der Landesvereini-

gung kulturelle Jugendbildung in Baden-Württemberg und finanziert durch die Landesanstalt für Kommunikation Stuttgart.

- ¹³ Dieses inszenatorische Moment enthält ganz sicherlich weitere Möglichkeiten hin zu einem *ästhetischen* Projekt, wie dies Augusto Boal mit seinem *Theater der Unterdrückten* im Sinn hat.

- ¹⁴ Peter Weiß: Abschied von den Eltern, Frankfurt 1961, 18.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Karlheinz Kleinbach
Dahlienstraße 25
D-72336 Balingen